República Argentina - Poder Ejecutivo Nacional
AÑO DE LA DEFENSA DE LA VIDA, LA LIBERTAD Y LA PROPIEDAD

Acta firma conjunta

Número: IF-2024-94519982-APN-SGCFE#MCH

CIUDAD DE BUENOS AIRES
Lunes 2 de Septiembre de 2024

Referencia: RESOLUCIÓN CFE 476/24 - LINEAMIENTOS CURRICULARES NACIONALES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN

Resolución CFE N° 476/24

Buenos Aires, 28 de agosto de 2024

VISTO la Ley de Educación Nacional N° 26.206, las Resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 24/07 y N° 471/24 y,

CONSIDERANDO:

Que el artículo 71 de la LEN establece que la formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa.

Que el artículo 74 de la misma Ley establece que, el entonces MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA y el CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, acordarán las políticas y los planes de la formación docente inicial, como así también los lineamientos para la organización y administración del sistema y los parámetros de calidad que orienten los diseños curriculares.

Que, conforme el artículo 76 de la Ley de Educación Nacional, es competencia del INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE la promoción de políticas nacionales y la formulación de lineamientos básicos curriculares para la formación inicial y continua de docentes.

Que el CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, organismo interjurisdiccional de carácter permanente, es el ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, y debe asegurar la unidad y articulación del sistema educativo nacional.

Que, mediante la Resolución. CFE N° 24/07 se aprobaron los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la

Formación Docente Inicial".

Que, conforme el Plan Nacional de Alfabetización, aprobado por Resolución CFE N° 471/24, la formación docente es uno de los ejes transversales para lograr una mejora sistémica en las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes del sistema educativo.

Que la Formación Docente Inicial cobra especial relevancia en este sentido, en tanto la calidad formativa y de la enseñanza tienen una relación directa con la mejora del sistema educativo.

Que, en virtud del tiempo transcurrido desde la aplicación de la mencionada norma, la experiencia recogida durante ese período, los cambios sociales y educativos y los desafíos impuestos por las tecnologías emergentes, se hace necesaria una actualización de los lineamientos curriculares vigentes.

Que, sobre esta base, se ha elaborado un nuevo documento sobre Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, que fue sometido a consulta con los Directores y/o responsables de la Educación Superior de cada jurisdicción.

Que, dando cumplimiento a lo establecido en el artículo N° 139 de la Ley de Educación Nacional, se realizó la concertación técnica en la Mesa Federal del INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE durante los días 25 y 26 de junio del corriente año en la Ciudad de Buenos Aires, y se establecieron los consensos en los cuales se inscriben los nuevos Lineamientos Curriculares.

Que, en este marco, se hace necesario aprobar las definiciones y orientaciones establecidas en el citado documento, a los efectos de regular los procesos de elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales y la agenda de trabajo para el año 2025.

Que la presente medida se dicta conforme el Reglamento de Funcionamiento aprobado por las Resoluciones CFE Nº 1/07 y Nº 362/20, con el voto afirmativo de todos los integrantes del organismo, a excepción de la provincia de Chaco por ausencia de su representante, cuyo registro queda asentado por la Secretaría General.

Por ello,

LA 134° ASAMBLEA DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN

RESUELVE:

ARTÍCULO 1º.- Aprobar el documento "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial" - Versión 2024 que, como anexo, forma parte integrante de la presente Resolución.

ARTÍCULO 2º.- Acordar que la agenda de trabajo del año 2025 incluirá la elaboración de los nuevos diseños curriculares para la formación docente inicial de todos los niveles educativos obligatorios, conforme los lineamientos curriculares aprobados por el artículo 1°.

ARTÍCULO 3º.- El INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE contribuirá con asistencia técnica y financiera a las jurisdicciones que lo requieran para fortalecer la preparación de los diseños curriculares de la formación docente.

ARTCULO 4°.- Dejar sin efecto la Resolución CFE N° 24/07.

ARTÍCULO 5º.- Regístrese, comuníquese y notifíquese a las jurisdicciones y demás integrantes del CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN y, cumplido, archívese.

Resolución CFE N°476/24

En prueba de conformidad y autenticidad de lo resuelto en la sesión de la 134º Asamblea del Consejo Federal de Educación realizada el día 28 de agosto de 2024 y conforme al reglamento de dicho organismo, se rubrica el presente en la fecha del documento electrónico.

Digitally signed by GESTION DOCUMENTAL ELECTRONICA - GDE
Date: 2024.09.02 11:41:46 -03:00

Carlos Horacio TORRENDELL
Secretario
Secretaría de Educación
Ministerio de Capital Humano

Digitally signed by GESTION DOCUMENTAL ELECTRONICA - GDE
Date: 2024.09.02 14:13:57 -03:00

José Manuel THOMAS
Secretario
Secretaría General del Consejo Federal de Educación
Ministerio de Capital Humano

Digitally signed by GESTION DOCUMENTAL ELECTRONICA - GDE
Date: 2024.09.02 14:13:58 -03:00

Anexo de la Resolución CFE N°476/2024

LINEAMIENTOS CURRICULARES NACIONALES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

ÍNDICE

FUNDAMENTOS PARA LA REVISIÓN DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES NACIONALES 1
CAPÍTULO I. DEFINICIÓN Y ALCANCE DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES NACIONALES 3
CAPÍTULO II. NIVELES DE CONCRECIÓN DEL CURRÍCULUM 4
2.1 Nivel Nacional 5
2.1.1 Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la Formación Docente Inicial 5
2.2 Nivel Jurisdiccional 5
2.3 Nivel Institucional 6
2.4 De las Universidades y la Formación Docente Inicial 6
CAPÍTULO III. LA DOCENCIA Y SU FORMACIÓN EN CAPACIDADES PROFESIONALES 6
CAPITULO IV. PROPUESTAS PARA PROFESORADOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA MULTIDISCIPLINARES Y DE EDUCACIÓN SUPERIOR 12
Título 1. Profesorados de Educación Secundaria 12
1.1. Profesorados de Educación Secundaria en una disciplina 12
1.2. Profesorados de Educación Secundaria Multidisciplinares 12
Título 2. Profesorados de Educación Superior 12
CAPÍTULO V. LOS DISEÑOS CURRICULARES 13
Título 3. Duración y organización de los Diseños Curriculares: 13
3.1. Duración 13
3.2. Carga horaria 13
3.3. Carga horaria según modalidades y orientaciones 14
3.4. Espacios de Definición Institucional (EDI) 14
3.5. Cantidad de Unidades Curriculares 14
Título 4. Campos de conocimiento 15
4.1. Organización en campos de conocimiento 15
4.2. Descripción de los campos de conocimiento 15
4.3. Transversalidad de conocimientos en los campos de la Formación Docente Inicial 24
4.4. Acerca de la articulación entre los campos de la formación 25
Título 5. Acerca de los formatos pedagógicos de las Unidades Curriculares 26
5.1. Formatos pedagógicos 27
5.2. Formatos pedagógicos combinados 28
5.3. Unidades Curriculares opcionales 28
CAPÍTULO VI. SOBRE LA INCORPORACIÓN DE LA EDUCACIÓN HÍBRIDA EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL 29
CAPÍTULO VII. FLEXIBILIDAD Y EVALUACIÓN CURRICULAR 30
7.1. Acerca de la evaluación curricular 30
7.2. Acerca de la evaluación y acreditación de los aprendizajes 32
7.3. Acerca de la incorporación del sistema de créditos 34
7.4. Sistema de asignación de créditos 36
CAPÍTULO VIII. TITULACIONES 37
CAPÍTULO IX. REQUISITOS PARA LA PRESENTACIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES JURISDICCIONALES 38

FUNDAMENTOS PARA LA REVISIÓN DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES NACIONALES

Una de las afirmaciones más sostenidas en investigaciones regionales sobre la formación docente inicial es que la calidad de los sistemas educativos es directamente proporcional a la calidad formativa y de enseñanza de sus docentes.

La Argentina tiene una larga tradición en formación docente, con numerosas experiencias positivas que han consolidado el sistema educativo. A 17 años de la resolución 24/07, que marcó un hito importante en generar una normativa de cohesión a la fragmentación educativa que se evidenciaba entre las jurisdicciones, consideramos necesaria la presente revisión de los lineamientos curriculares vigentes.

En un mundo cada vez más complejo los docentes deben estar preparados para una educación con un modelo escolar vinculado a su comunidad y sensible a las necesidades de su entorno. Esto interpela al sistema educativo en general y a la formación docente en particular, que deben seguir profundizando su integración, no desde una perspectiva centralista, sino colaborando en la construcción de un ecosistema donde todos los actores sean protagonistas. En tal sentido, es esencial recuperar la noción de sociedad educadora.

Asimismo, surge la necesidad de perfeccionar las políticas de evaluación para acompañar las trayectorias individuales y permitir una retroalimentación más efectiva de las políticas educativas. Por otra parte, frente a los nuevos desafíos de las tecnologías emergentes, la formación docente tiene que garantizar una adecuada preparación para asegurar que la distancia no sea una barrera en el trabajo colaborativo y otras experiencias significativas de aprendizaje.

Al mismo tiempo, en los últimos años, las evaluaciones nacionales e internacionales han evidenciado que un número significativo de nuestros estudiantes no logra alcanzar los niveles básicos en comprensión lectora, habilidades fundamentales de escritura y matemática. De este modo, se vuelve necesario abordar de manera integral y a nivel federal los desafíos de la formación docente, con un enfoque prioritario en el problema de la alfabetización, que representa nuestro reto más inmediato.

Sin pretenderse fundacional y apropiándose de debates y consensos previos, así como de buenas prácticas institucionales y jurisdiccionales, la presente revisión asume

la necesidad de mejorar y actualizar los formatos y recursos para planificar, gestionar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, busca resolver de manera superadora el complejo proceso de acercar posiciones jurisdiccionales para tener un modelo concertado nacional que permita desarrollar una acción conjunta que desde una impronta federal desarrolle propuestas curriculares para una formación docente integral, inclusiva y efectiva.

En este sentido, los ejes propuestos pretenden innovar en los siguientes aspectos:

1. Promueve la elaboración de un currículum que priorice el desarrollo de capacidades profesionales docentes y que permita pasar del conocimiento repetitivo al desarrollo de hábitos, retomando desafíos planteados en la Resolución 337/18 CFE.

2. Incentiva a consensuar federalmente Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la Formación Docente Inicial.

3. Se propone, como una oportunidad para la reflexión colectiva, priorizar qué es enseñar y qué es aprender en la Educación Superior y, especialmente, qué es evaluar.

4. Habilita la incorporación de formatos híbridos en la formación que amplíen el proceso de enseñanza más allá del tiempo presencial en las aulas.

5. Asume la necesidad de proponer formatos curriculares que contemplen las vacancias de docentes en determinados niveles y campos disciplinares, así como el reconocimiento de créditos que acompañen de manera inteligente las trayectorias de los estudiantes sin resignar calidad formativa.

6. Propone una nueva dinámica de evaluación que avance hacia plazos flexibles según trayectorias, evaluaciones diversas y equivalentes, retroalimentación basada en evidencias para mejorar, y criterios transparentes con rúbricas.

7. Incentiva al diseño de propuestas pedagógicas que trasciendan los formatos tradicionales, concretizando en la práctica el necesario diálogo entre los campos de la formación.

Con estos lineamientos buscamos estar a la altura del desafío de renovar nuestra formación superior docente, integrando lo mejor de nuestra tradición y dialogando con la cultura contemporánea.

CAPÍTULO I. DEFINICIÓN Y ALCANCE DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES NACIONALES

Los Lineamientos Curriculares Nacionales se constituyen en una orientación epistemológica y pedagógica para apoyar el proceso de elaboración fundamentada de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales que aseguren calidad formativa y la Validez Nacional de los títulos para el ejercicio docente en los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Los lineamientos alcanzan a las distintas jurisdicciones y, por ende, a los institutos superiores de formación docente (ISFD) que dependen de ellas.

Algunas de las cuestiones centrales que demandan avanzar en la transformación curricular de la formación docente son:

- Las normativas y políticas públicas en lo que respecta a la educación obligatoria y al sistema formador.
- Los resultados de las evaluaciones que se han llevado a cabo a nivel nacional en relación con los niveles obligatorios.
- Los desafíos e innovaciones necesarios para garantizar el derecho a la educación en nuestro país.

Para la definición de nuevos lineamientos curriculares para la Formación Docente Inicial es importante desarrollar su alcance y papel en la integración de los distintos niveles de concreción curricular en el país y en los institutos de formación. En este sentido, es que se actualiza el marco nacional, que tiene como objetivo mejorar la calidad de la formación sin desdibujar las particularidades jurisdiccionales que se tomen para adecuar las ofertas formativas a las necesidades y especificidades de los diversos contextos.

El documento aquí presentado refiere a la organización de la oferta de la Formación Docente Inicial, a la gestión del desarrollo curricular, la investigación pedagógica, el apoyo pedagógico a escuelas y el desarrollo profesional docente.

De este modo, se incluyen las siguientes dimensiones:

a) El marco curricular que implica la definición de los principios y criterios de selección, organización y graduación del conocimiento considerado público y necesario para la formación, así como indicaciones centrales para su diseño. Asimismo, la incorporación

de Núcleos de Aprendizajes Prioritarios en la Formación Docente Inicial que garanticen la adquisición de las capacidades necesarias para la actuación y desarrollo profesional.

b) Los marcos normativos de alcance nacional que involucran a la Formación Docente Inicial. Las legislaciones nacionales vigentes (Leyes Nacionales- Resoluciones del Consejo Federal de Educación) que involucran tanto al Nivel Superior como a los niveles obligatorios del sistema educativo y que deben ser contempladas en la Formación Docente Inicial con la finalidad de garantizar su cumplimiento en las instituciones educativas.

c) La gestión jurisdiccional e institucional del currículum que define los principios, criterios y condiciones para su diseño e implementación, así como para la generación de ambientes y experiencias de formación, la articulación con escuelas y organizaciones sociales, el seguimiento y evaluación curricular.

d) Las recomendaciones para la conformación jurisdiccional de la oferta en sus distintas especialidades y orientaciones, lo que indica la necesidad de articular la formación docente inicial a partir de los requerimientos actuales y del desarrollo del sistema educativo jurisdiccional.

e) Indicaciones centrales de capacitación y asistencia técnica para el desarrollo de los diseños y la puesta en marcha de las iniciativas.

f) Las recomendaciones para articular la Formación Docente Inicial con otras funciones del sistema formador: el Apoyo Pedagógico a Escuelas (APE), la formación continua a fin de promover la especialización y el desarrollo profesional y la investigación educativa a fin de producir saber pedagógico.

g) Las demandas sostenidas de actualización y profesionalización docente, para garantizar una enseñanza de calidad para todos.

CAPÍTULO II. NIVELES DE CONCRECIÓN DEL CURRÍCULUM

Los niveles de concreción curricular tienen como propósito fundamental la adaptación de las decisiones federales acerca de la enseñanza en el nivel superior para la formación docente, al marco jurisdiccional y, de allí, a los institutos de formación

docente. Este documento expresa la importancia de considerar los siguientes niveles de decisión y concreción curricular:

2.1 Nivel Nacional

Se trata de la definición de marcos conceptuales y curriculares, principios, criterios y formas de organización federal de la enseñanza en la formación docente y de la gestión del currículo. A la actualización que este documento presenta en torno a los Lineamientos Nacionales Generales, se suma la definición de Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para este nivel, con la finalidad de continuar mejorando la Formación Docente Inicial e incorporar aquello que se consideran necesidades actuales. Asimismo, el nivel nacional brindará asistencia técnica para los desarrollos jurisdiccionales y apoyará los procesos de capacitación para la puesta en marcha de las propuestas renovadas.

2.1.1 Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la Formación Docente Inicial

La elaboración de los NAP toma en consideración tanto los requerimientos propios de los niveles para los que se forma, como aquellos que guardan relación con los conocimientos teóricos-técnicos y actitudinales indispensables para un buen desempeño profesional docente. Los NAP se definen como un acuerdo entre la Nación y todas las jurisdicciones, y aportan una iniciativa al complejo problema de la desigualdad formativa. Conforman la base común de contenidos centrales para garantizar equidad en las ofertas jurisdiccionales de formación docente. Priorizar la enseñanza de los NAP significa enseñar aquellos saberes centrales, relevantes y significativos que se establecen en los acuerdos federales, los cuales contemplan no sólo los saberes en tanto conocimientos específicos por disciplina- área, sino los saberes en cuanto capacidades profesionales para el saber hacer en el trabajo de enseñar.

2.2 Nivel Jurisdiccional

En función de la transformación nacional de los presentes Lineamientos Curriculares Nacionales y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la Formación Docente Inicial las jurisdicciones continúan llevando adelante el diseño y desarrollo de sus planes de formación jurisdiccional; reelaboran diseños curriculares pertinentes y

culturalmente relevantes para su oferta educativa y consideran un margen de flexibilidad para el desarrollo de propuestas y acciones de definición institucional local. Asimismo, la instancia de definición jurisdiccional contempla las leyes nacionales y provinciales/jurisdiccionales y los acuerdos federales vinculados a los niveles obligatorios y modalidades para considerarlos en forma permanente en la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales de la Formación Docente Inicial.

2.3 Nivel Institucional

Es elaborado por los ISFD y permite la definición de propuestas y acciones de concreción local, considerando las potencialidades, necesidades y posibilidades del contexto específico, las condiciones institucionales, los proyectos educativos articulados con las escuelas u otras organizaciones sociales de la comunidad y las propuestas de actividades complementarias para el desarrollo cultural y profesional de los estudiantes. Estas definiciones se desarrollarán considerando los márgenes de flexibilidad que los desarrollos jurisdiccionales otorguen, asumiendo y complementando con contenidos pertinentes a las necesidades locales.

2.4 De las Universidades y la Formación Docente Inicial

Las Universidades que ofrezcan carreras de Formación Docente Inicial tendrán a disposición los lineamientos aquí propuestos para la formulación de sus Diseños Curriculares.

CAPÍTULO III. LA DOCENCIA Y SU FORMACIÓN EN CAPACIDADES PROFESIONALES

La docencia es una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento, y para el desarrollo de potencialidades y capacidades de los estudiantes. Como tal, la enseñanza es una acción compleja y situada, que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones ético-políticas, socio-históricas, culturales, disciplinarias, pedagógicas y metodológicas para un adecuado desempeño

en las instituciones educativas, cuyos efectos alcanzan a los estudiantes en distintas etapas de importancia decisiva en su desarrollo personal.

Dada la trascendencia política, social, cultural y humana de la docencia, su formación implica un proceso continuo, que no se agota en la formación inicial, sino que acompaña toda la vida profesional de los docentes, con la finalidad de actualizar su mirada sobre los cambios que se van dando en las sociedades. Pero la formación inicial tiene un peso sustantivo, desde el momento que genera las bases de este proceso, configura los núcleos de pensamiento, conocimientos y prácticas de la docencia y habilita para el desempeño laboral en el sistema educativo.

Para reafirmar la formación de los docentes para todos los niveles y modalidades del sistema educativo se requiere focalizar en la **centralidad de la enseñanza**. Esta afirmación significa fortalecer los conocimientos y desplegar las estrategias de la tarea de enseñar a todos de la mejor manera posible, con la finalidad de generar prácticas educativas que mejoren y fortalezcan los aprendizajes de modo significativo y profundo.

La centralidad de la enseñanza asume la importancia de integrar las problemáticas y desafíos de todos los niveles obligatorios y corresponde a la Formación Docente Inicial priorizar el **saber enseñar,** entendiendo que esta es la acción fundamental para que todos los estudiantes aprendan. Se trata, por tanto, de que la Formación Docente Inicial se oriente a promover la centralidad del trabajo de enseñar, fortaleciendo el saber conceptual y orientando la enseñanza hacia finalidades pedagógicas atentas a los requerimientos del nivel y modalidades para las que forma, al contexto socio-cultural, las características de los sujetos y las organizaciones sociales formales y no formales de la comunidad. Así el aprendizaje de conocimientos socialmente significativos y valiosos aseguran el derecho irrenunciable a la educación de niños, adolescentes, jóvenes y adultos como sustento de igualdad en el acceso, permanencia y egreso en todos los niveles educativos obligatorios y el ejercicio responsable de ciudadanía.

La Res. CFE 337/18 “Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial” es la base normativa actual para la elaboración e implementación de Diseños Curriculares Jurisdiccionales que priorizan el desarrollo de capacidades profesionales docentes centradas en la tarea profunda de enseñar. Las experiencias curriculares jurisdiccionales de los niveles de educación obligatoria

IF-2024-93207645-APN-INFD#MCH

demuestran que los cambios propiciados se centran en saberes para el hacer en tanto capacidades profesionales y no solo contenidos conceptuales.

En tal sentido, esta formación está íntimamente relacionada con el perfil de egresado de Educación Superior que requiere el sistema educativo en el actual contexto. Para ello, durante su formación académica, es preciso el desarrollo e integración de capacidades para saber, saber hacer y saber ser.

Para concretar esta aspiración, resulta relevante revisar esas capacidades y formular los descriptores de cada una de ellas, con sentido progresivo y de complejidad creciente. Pensar una matriz de capacidades que se integren con los marcos conceptuales de las unidades curriculares de cada diseño curricular para la formación docente por año, por área o por disciplina.

De acuerdo a esta revisión, el presente documento toma como base las capacidades profesionales de la mencionada Resolución del Consejo Federal de Educación como lineamiento curricular nacional para la formulación de nuevos Diseños Curriculares Jurisdiccionales de Formación Docente Inicial. A continuación, se presentan las capacidades profesionales y sus descriptores pedagógicos:

a. **Dominar los saberes a enseñar.** La Formación Específica es el campo que provee al futuro profesional de la educación de los conocimientos académicos y acciones que le permitirá transformarlos en contenidos escolares. A su vez, la enseñanza situada de contenidos escolares requiere de interpretar las situaciones educativas y problematizarlas, lo cual implica desarrollar una mirada compleja e interdisciplinaria sobre las problemáticas y objetos de estudio a abordar. Esta capacidad permite seleccionar, organizar, jerarquizar y secuenciar los contenidos, para favorecer el aprendizaje de los sujetos de cada nivel y producir versiones del conocimiento a enseñar adecuadas a los requerimientos del aprendizaje de los estudiantes.

b. **Actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes.** El desarrollo de esta capacidad permite la toma de decisiones pedagógicas y didácticas que derivan de la identificación de las características y diversos modos de aprender, a fin de propiciar el logro de aprendizajes comunes significativos de los sujetos de los diferentes niveles para que todos los estudiantes logren aprendizajes comunes significativos sin que su origen social, radicación geográfica, género, discapacidad o identidad cultural se constituyan en

impedimentos. Para ello, la Formación Docente Inicial debe proveer conocimientos en torno a procesos evolutivos de los sujetos, posibilidades de aprendizajes que definen algunos tipos de discapacidad, particularidades socioculturales de las comunidades a las que pertenecen, la especificidad de los niveles y modalidades del sistema educativo que los incluyen, su inmersión en la cultura digital y sus vínculos con los medios y tecnologías digitales, entre otros.

c. **Dirigir la enseñanza y gestionar la clase.** Corresponde a las acciones dirigidas a conducir las tareas de aprendizaje en los escenarios educativos específicos, tomando decisiones sobre objetivos de trabajo, estrategias, recursos y tecnologías, tiempos, espacios y agrupamientos de los estudiantes. Estas decisiones están íntimamente relacionadas con las capacidades profesionales mencionadas anteriormente, a través de enfoques de enseñanza globalizadores (multidisciplinares- interdisciplinares- por problemas- otros) que proporcionan la didáctica general y las didácticas específicas y permiten la integración de contenidos de diferentes áreas o disciplinas. Son necesarias las tecnologías y los recursos pedagógicos-didácticos de la cultura digital. Para ello, la formación docente debe proveer "saberes haceres" que le permitan:

- Planificar unidades de trabajo de distinta duración para una disciplina, área o un conjunto de ellas.
- Establecer propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizaje.
- Utilizar, diseñar y producir una variedad de recursos, en diferentes formatos, integrando diversos contenidos y dispositivos digitales, así como espacios virtuales de aprendizaje.
- Administración de los tiempos, los espacios y los agrupamientos de los estudiantes.
- Diseñar e implementar estrategias didácticas diversas para favorecer las diferentes formas de construir el conocimiento.
- Diseñar e implementar estrategias didácticas para promover el aprendizaje individual, grupal y colaborativo.
- Diseñar e implementar estrategias didácticas para promover las capacidades orientadas a fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes de los niveles destinatarios.

- Diversificar las tareas a resolver por los estudiantes, en función de sus distintos ritmos y grados de avance.

- Utilizar la evaluación con diversos propósitos: realizar diagnósticos, identificar errores sistemáticos, ofrecer retroalimentación a los estudiantes, ajustar la ayuda pedagógica y revisar las propias actividades de enseñanza.

- Diseñar e implementar diferentes procedimientos de evaluación que permitan a los estudiantes mostrar, de múltiples maneras, sus aprendizajes.

- Producir y comunicar información sobre la trayectoria educativa de los estudiantes para ellos mismos, sus familias y los equipos directivos y docentes.

d. **Intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar.** Tanto el funcionamiento de los grupos como la integración de los estudiantes en los ámbitos educativos implican que el docente desarrolle capacidades que le permitan acciones orientadas a generar ámbitos de convivencia armoniosos y climas de respeto y contención, resolver conflictos y organizar el trabajo educativo. Todo lo anterior, mejora la convivencia y el aprendizaje de los sujetos de los niveles y modalidades que se trate. La escucha activa, el respeto, la empatía y la responsabilidad son algunas de las actitudes que constituyen el desarrollo de la capacidad de intervenir en las dinámicas de grupo y organización del trabajo pedagógico-didáctico en las instituciones educativas, y todas ellas son actitudes que se forman y desarrollan transitando la formación docente y vivenciando experiencias similares en los Institutos de Formación Docente.

e. **Intervenir en el escenario institucional y comunitario.** La Formación Docente Inicial requiere de formar una capacidad que trascienda el espacio de aula, promoviendo el trabajo colectivo en las instituciones de formación docente, en las escuelas asociadas y en el contexto comunitario. Participar en equipos, desarrollar modalidades de tareas colaborativas y construir criterios compartidos acerca de la enseñanza en el nivel institucional son algunas de las capacidades implicadas en esta dimensión del trabajo docente situado. Del mismo modo, promover la capacidad de trabajar con otros en la consolidación de lazos y alianzas con las familias y la comunidad educativa que habiliten su participación en la actividad educativa de las escuelas y en el logro de sus fines pedagógicos. Para ello, la Formación Docente Inicial debe proveer conocimientos acerca de cómo:

- Identificar características y necesidades del contexto de la escuela, las familias y la comunidad.
- Diseñar e implementar experiencias de aprendizaje que recuperen las características culturales y el conocimiento de las familias y la comunidad.
- Desarrollar estrategias de comunicación variadas con las familias, con diferentes propósitos.
- Utilizar educativamente los diversos recursos comunitarios y sociales.
- Trabajar en equipo para acordar criterios sobre el diseño, implementación y evaluación de las propuestas de enseñanza, así como para elaborar proyectos interdisciplinarios.
- Participar en la vida institucional.

f. **Comprometerse con el propio proceso formativo.** La capacidad de compromiso con el proceso formativo y el ejercicio docente se desarrolla desde las propuestas pedagógicas que se formulen en las definiciones curriculares y se lleven a cabo en las instituciones de formación docente y en las escuelas asociadas. Por ello, se requiere de propuestas que inviten a la participación activa y sistemática de los estudiantes en procesos de evaluación de las experiencias formativas, así como en procesos de autoevaluación de su propio desempeño. El desarrollo de esta capacidad de compromiso incluye la apropiación de contenidos, espacios y dispositivos digitales para favorecer el aprendizaje autónomo y continuo a lo largo del proceso de desarrollo profesional de los futuros egresados.

Estas capacidades integran el saber, el saber hacer y el saber ser, y se trabajarán como un contenido que hay que enseñar, gestionar y evaluar. Se integrarán en las definiciones de contenidos en los otros campos de formación citados en el Cap. V- Título 4 de la presente resolución.

CAPITULO IV. PROPUESTAS PARA PROFESORADOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA MULTIDISCIPLINARES Y DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Título 1. Profesorados de Educación Secundaria

1.1. Profesorados de Educación Secundaria en una disciplina

El saber disciplinar refiere a los conocimientos, habilidades y valores propios del campo profesional del profesor de secundaria. Integra el saber y el saber reflexivo basado en una sola disciplina. Los egresados, profesores de educación secundaria en una disciplina, podrán acceder a otra titulación afín a la disciplina de base. Para ello, se organizará un **trayecto de formación disciplinar específica.** De este modo, podrá dotarse al sistema educativo de docentes formados en disciplinas y, al mismo tiempo, ampliar sus posibilidades laborales y de concentración horaria en una misma institución.

1.2. Profesorados de Educación Secundaria Multidisciplinares

Si bien la interdisciplina y los proyectos integrados son alentados en la educación secundaria, se trata de enfoques didácticos posibles de realizar por docentes que saben la disciplina a enseñar, saben enseñar y se han formado para abordar problemas complejos del conocimiento. Los profesorados de educación secundaria multidisciplinares se podrán pensar mediante una ecuación curricular que implica la integración de disciplinas afines desde su encuadre epistemológico, con una justificación que amerite su abordaje conforme la vacancia jurisdiccional de los perfiles que integre. Las jurisdicciones podrán elaborar y presentar propuestas de Diseños Curriculares Multidisciplinares de acuerdo con las vacancias y necesidades particulares locales.

El INFoD garantizará orientación para su abordaje, como así también para su evaluación y aprobación para la Validez Nacional. Se contemplará el adecuado ordenamiento de los alcances de las titulaciones que corresponda.

Título 2. Profesorados de Educación Superior

2.1. El **Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación** tendrá una duración de 4 años de formación para el nivel superior. IF-2024-93207645-APN-INFD#MCH

2.2. Los egresados de profesorados de 4 años que forman para **Nivel Secundario y los Multiniveles** podrán acceder al título de Profesor de Educación Superior en una disciplina, en concurrencia con el título de base correspondiente. Será una nueva oferta de Formación Docente Inicial a organizar según requerimientos jurisdiccionales.

2.3. Los egresados de los **Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria** podrán acceder al título de Educación Superior luego de haber aprobado las unidades curriculares correspondientes al Campo de la Formación Específica y la Residencia propia de una disciplina. Es decir, luego de haber adquirido una formación disciplinar específica. Estas ofertas de formación se organizarán en torno a trayectos formativos diferenciados, de distinta duración, según corresponda al título de base.

CAPÍTULO V. LOS DISEÑOS CURRICULARES

Título 3. Duración y organización de los Diseños Curriculares:

3.1. Duración

Todas las carreras de Formación Docente Inicial se sugieren sean proyectadas en 4 (cuatro) años de duración**.** A los efectos del cálculo total de las horas de un plan de estudios, se unifica su consideración respecto a 32 (treinta y dos) semanas de clase por cada año de la carrera. Las unidades curriculares pueden asumir un régimen de cursada cuatrimestral de 16 (dieciséis) semanas o anual de 32 (treinta y dos) semanas.

3.2. Carga horaria

***Carreras de Profesorado para un nivel de enseñanza*:** se sugiere que la duración total alcance un mínimo de 2300 horas reloj y un máximo de 2800 horas reloj.

***Carreras de Profesorado Multinivel*:** se sugiere que la duración alcance un mínimo de 2600 horas reloj y un máximo de 2800 horas reloj.

***Trayecto de Formación Docente para Nivel Superior* en concurrencia con título de base:** mínimo de 600 horas reloj y un máximo de 800 horas reloj.

3.3. Carga horaria según modalidades y orientaciones

En los Profesorados de Educación Inicial, de Educación Primaria y de Educación Secundaria -que según los requerimientos jurisdiccionales, ofrezcan orientaciones en algunas de las modalidades del Sistema Educativo previstas en la Ley de Educación Nacional (Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de la Libertad, Educación Domiciliaria y Hospitalaria)- se asignará entre un 15% y un 20% de la carga horaria total. Esta carga horaria total será distribuida proporcionalmente entre los campos de la formación y a lo largo de los 4 (cuatro) años académicos, al tratamiento de la orientación (y/o modalidad), pudiendo ser incorporado el porcentaje en los espacios de definición curricular institucional de los Institutos de Formación Docente.

3.4. Espacios de Definición Institucional (EDI)

Las jurisdicciones, al definir sus diseños curriculares teniendo en cuenta los distintos niveles de concreción del currículum, podrán optar por dejar hasta un máximo de 20% de la carga horaria total para la instancia de decisión sobre los Espacios de Definición Institucional (EDI). En tal sentido, las instituciones podrán desarrollar propuestas que atiendan a sus necesidades, organizadas en unidades curriculares dentro de uno o más campos de la formación o fuera de ellos.

3.5. Cantidad de Unidades Curriculares

Se sugiere que los diseños curriculares organicen la distribución del saber entre 30 y 40 unidades curriculares. Durante el primer año de la formación académica se recomienda no superar los 8 espacios curriculares de cursado simultáneo, cuatrimestrales y/o anuales, entendiendo que el inicio de una carrera de nivel superior demanda tiempo de organización y planificación en las agendas personales de los estudiantes y, a su vez, planificación y puesta en marcha de estrategias de acompañamiento a las trayectorias académicas por parte de las instituciones formadoras.

Título 4. Campos de conocimiento

4.1. Organización en campos de conocimiento

Los diseños curriculares para la Formación Docente Inicial se organizarán en torno a tres campos de conocimiento, a saber: Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de la Formación en la Práctica Profesional. En cuanto a la distribución de la carga horaria, se sugiere que:

- La Formación General ocupe entre el 20 % y 30 %
- La Formación Específica ocupe entre el 45 % y el 55 %
- La Formación en la Práctica Profesional ocupe entre el 25 % y 35 %

La necesidad de fortalecer el Campo de la Formación en la Práctica Profesional fundamenta la variación de los porcentajes asignados y sugeridos para cada campo de conocimiento.

Este campo de formación es el que integra los saberes aprendidos durante la Formación Docente Inicial, con énfasis en la enseñanza de los contenidos de la Formación Específica y desde los marcos ético–políticos–pedagógicos de la Formación General que encuadran el trabajo docente situado, propiciando la producción del saber pedagógico al integrar el hacer docente, la investigación y el apoyo pedagógico a escuelas.

Es el campo de formación en el que se pondrán en juego las capacidades profesionales (saber, saber hacer y saber ser) en los espacios educativos en los que se lleven a cabo las prácticas profesionales. Por tales motivos, el porcentaje de carga horaria que se le asigne a este campo quedará exceptuado de la modalidad de cursado híbrido.

4.2. Descripción de los campos de conocimiento

La Formación General

Se establece que el Campo de la Formación General (CFG) sea común a todos los profesorados de la jurisdicción. Esta decisión curricular se fundamenta en que:

a. favorece las trayectorias estudiantiles al ampliar las ofertas formativas, tanto la diversidad de espacios como de horarios disponibles;

b. propicia el tránsito de estudiantes por diferentes carreras e instituciones;

c. promueve el conocimiento de diversas dinámicas institucionales proveyendo la transferencia de estos aprendizajes a las instituciones en las que ejercerá su profesión futura;

d. facilita la organización de los trayectos formativos para la titulación de profesorado de Educación Superior.

El Campo de la Formación General brinda unidades curriculares con contenidos centrados en disciplinas como la Pedagogía y la Didáctica General, orientadas hacia el reconocimiento político y pedagógico de la diversidad y la desigualdad; la comprensión de nuevas configuraciones de subjetividades y modos de socialización; el análisis de políticas de articulación entre niveles y modalidades que fortalecen trayectorias; el conocimiento pormenorizado de los diseños curriculares jurisdiccionales de los niveles obligatorios y sus modalidades; el dominio de actualizaciones didácticas que incorporen Educación Híbrida, entre otras consideraciones que hacen a la formación común de los futuros docentes.

La comprensión de los problemas y desafíos actuales que presenta el sistema educativo conlleva la necesaria revisión de los aportes de la pedagogía, la psicología educacional, la sociología de la educación, la historia y política educativa, la filosofía y la misma didáctica general, corriendo de foco los recorridos históricos, corrientes epistemológicas o movimientos teóricos de estas disciplinas y enfatizando en los saberes que contribuyen a la formación docente para hacer frente a la práctica de enseñanza en situaciones educativas reales. Por esta razón, el Campo de la Formación General requiere ser actualizado y orientado hacia finalidades pedagógicas que reconozcan la naturaleza práctica de la enseñanza en situaciones complejas y escenarios inciertos. Así es como este contexto exige reflexión, deliberación y toma de decisiones que no se derivan de manera directa del conocimiento teórico.

Es preciso que, dados los requerimientos profesionales de la docencia en tanto profesión que requiere el desarrollo de capacidades del saber y el saber hacer, en este campo de la formación se defina un espacio curricular que esté destinado al trabajo pedagógico sobre la lectura, escritura y oralidad, a fin de favorecer la **alfabetización académica** a lo largo de la trayectoria educativa en el nivel y en el desempeño docente.

En cumplimiento de las actuales regulaciones sobre la Educación Sexual Integral en la Formación Docente Inicial (Res. CFE 340/18), se establece la presencia de la unidad

curricular **“Educación Sexual Integral”** que garantice a los futuros docentes un abordaje integral de la sexualidad independientemente de la disciplina específica en la que se esté formando, de tal modo que, en el ejercicio docente, dé cumplimiento a los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios en materia de ESI en todos los niveles obligatorios del sistema y sus modalidades.

Por otro lado, la inclusión es un derecho garantizado por la LEN 26.206 y un claro objetivo de la política educativa que exige la continua mejora de la enseñanza y de las condiciones organizacionales a fin de dar cumplimiento efectivo a ese derecho, cualquiera sea la situación personal o situacional de los sujetos aprendientes. Por ello, se sugiere incorporar en este campo una unidad curricular sobre **“Educación Inclusiva”** dirigida al tratamiento de la inclusión de personas con discapacidad en las instituciones educativas de los niveles obligatorios. Esta decisión jurisdiccional encontrará correlación con lo establecido en el Campo de la Formación Específica cuando refiere a la incorporación de una “didáctica de la educación especial”.

En la medida que las jurisdicciones consideren viables espacios curriculares que enseñen Lengua Extranjera, se recomienda la enseñanza de una lengua de uso mundialmente generalizado, con fines especialmente de capacidades de traducción para la lectura bibliográfica internacional.

Por último, ante el uso generalizado de Tecnologías de la Información y la Comunicación, que alcanza a todos los grupos etarios y sectores sociales, es necesario profundizar y actualizar los enfoques y contenidos disciplinares de la **Didáctica General** para problematizar su uso con sentido educativo e incorporar saberes que contribuyan al desempeño de los docentes en las múltiples variantes digitales, no sólo como recursos o soportes para la enseñanza sino como criterios de la Educación Híbrida que favorezcan los aprendizajes y el sostenimiento de las trayectorias educativas.

La Formación Específica

Este campo curricular incluye los contenidos relativos a:

a. La/s disciplina/s específicas de enseñanza: una disciplina o campo disciplinario para el nivel de educación secundaria y de la educación artística; distintas disciplinas para el nivel de educación inicial y de educación primaria y para la educación especial.

b. Las didácticas específicas y las tecnologías de enseñanza particulares.

c. Los sujetos del aprendizaje correspondientes a la formación específica (infantes, adolescentes, jóvenes y adultos), considerando las trayectorias educativas reales, las diferencias sociales e individuales y los contextos sociales concretos caracterizados por su heterogeneidad.

El Campo de la Formación Específica ocupa el máximo del rango porcentual de carga horaria de los diseños curriculares. El formato pedagógico predominante es el de asignatura, lo cual acentúa la tendencia del predominio disciplinar en este campo formativo. Resulta necesario revertir esta tendencia diversificando los formatos pedagógicos que asumen las unidades curriculares, considerando los NAP de los niveles obligatorios y modalidades para las que se forma. El eje de la formación específica debe centrarse en la enseñanza.

Cada Unidad Curricular del Campo de la Formación Específica problematizará temas, cuestiones o áreas de conocimiento a fin de anticipar su tratamiento didáctico, favorecer la articulación entre campos de la formación y proveer a la formación de un futuro docente capaz de decidir qué enseñar, para qué y cómo realizar mediaciones didácticas que se traduzcan en aprendizajes significativos, productivos e inclusivos.

Se establece en este campo de formación:

- La incorporación en todos los profesorados, exceptuando Educación Especial, de al menos 1 (una) unidad curricular (se sugiere en formato taller) referida a la proyección, diseño e implementación de propuestas educativas de adecuación personalizada dirigidas a personas con diversas discapacidades, atendiendo al nivel y modalidad para el que se forma.

- La incorporación en todos los profesorados de propuestas didácticas que acompañen trayectorias educativas reales de los estudiantes en los diferentes niveles educativos y modalidades, en referencia directa a los diseños curriculares correspondientes, recuperando los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) e incluyendo el tratamiento didáctico de la Educación Híbrida.

En los profesorados de Educación Secundaria, la Formación Específica en la disciplina particular, objeto de la formación y sus contenidos derivados, no significa la fragmentación o parcelación excesiva del saber disciplinar en múltiples unidades curriculares o la ausencia de trabajo integrado entre disciplinas. Por el contrario, deberán

anticiparse integraciones conceptuales que permitan una articulación eficaz al interior del campo a fin de disminuir tanto el exceso de unidades curriculares como de horas asignadas a la formación. Para ello, se intensificará la integración de disciplinas mediante didácticas que proponen metodologías que integren contenidos, como, por ejemplo, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Asimismo, los contenidos de las disciplinas deberán considerar aquellos definidos en los diseños curriculares de los niveles de enseñanza para los que se forma.

En los profesorados de Educación Inicial y Primaria la unidad curricular "Alfabetización Inicial" deberá centrarse en propuestas metodológicas coherentes con los marcos teórico-epistemológicos que las sustentan, a fin de hacer efectiva la enseñanza de la lectura y la escritura de la lengua escrita nacional, en consonancia con los diseños curriculares y NAP de los niveles para los que forma. Asimismo, deberá atenderse la situación de niños cuya lengua materna es diferente de la lengua nacional. En estos casos, la lengua nacional tendrá el tratamiento didáctico propio de una segunda lengua.

En los profesorados de Educación Primaria la unidad curricular "Alfabetización Inicial" incorporará la enseñanza de la alfabetización avanzada, dirigida a fortalecer los procesos de lectura y escritura propios de los ciclos medio y superior de la escolaridad primaria y en cumplimiento de los diseños curriculares y NAP. A su vez, se tomarán en consideración estrategias didácticas específicas para recuperar procesos de alfabetización inicial, deficientes o incompletos.

En los profesorados de Educación Secundaria en Lengua y Literatura se incorporará la unidad curricular "Alfabetización Inicial y Avanzada" a fin de que los futuros docentes cuenten con herramientas teóricas y metodológicas que permitan un mayor dominio de la lengua escrita nacional o, en su defecto, permitan recuperar procesos de alfabetización inicial, deficiente o incompleta.

En el caso de las carreras de profesorado de cuatro años que forman para tres o más niveles (multinivel) y/o modalidades de enseñanza (Lenguas Extranjeras, Educación Artística, Educación Física, Educación Tecnológica, Ciencias Sagradas) se incorporarán, en el Campo de la Formación Específica, unidades curriculares centradas en los sujetos y didácticas de cada uno de los niveles y modalidades para los cuales se forma.

La Formación en la Práctica Profesional

Fortalecer la Formación en la Práctica Profesional es necesario ya que:

a. es el eje que integra y en el que convergen los conocimientos desarrollados en los otros campos de conocimiento;

b. se constituye en un puente entre la Formación Docente Inicial y las escuelas y organizaciones de la comunidad asociadas al acercar innovaciones disciplinares y pedagógicas que promuevan los aprendizajes, al tiempo que informa y actualiza a la institución formadora sobre las necesidades y desafíos que atraviesan los niveles y modalidades para las que forma;

c. provee información acerca de las dinámicas que asume el trabajo docente;

d. promueve la articulación entre los campos formativos al presentar situaciones educativas problemáticas cuyo abordaje requiere enfoques multidisciplinares;

e. otorga encarnadura a las áreas del conocimiento al ponerlas en diálogo con diversas realidades educativas;

f. recoge la voz y la experiencia de los estudiantes acerca de sus logros y dificultades al momento de analizar una institución educativa, planificar clases y experimentar enseñar;

g. aporta información sustantiva para la autoevaluación institucional;

h. favorece la producción institucional de saber pedagógico;

i. genera condiciones para fortalecer el acoplamiento entre la formación docente inicial y el mundo del trabajo profesional docente;

j. articula los campos de la Formación General y de la Formación Específica aportando la práctica docente situada y las experiencias reales de intervención en el aula.

El Campo de la Formación en la Práctica Profesional se inicia desde el comienzo de la formación docente y se constituye en un eje integrador/ vertebrador en los diseños curriculares que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos formativos al análisis, reflexión y experimentación práctica en distintos contextos sociales, culturales e institucionales. De la misma manera que todos los profesores deben ocuparse de formar en prácticas de lectura y escritura de los géneros propios de

las disciplinas, todos deben ocuparse de vincular los contenidos con la práctica de la enseñanza. De ahí la necesidad de que los docentes de este campo de la formación sean profesionales idóneos en la enseñanza de sus disciplinas y que puedan desplegar estrategias metodológicas activas que den centralidad al sujeto del aprendizaje, la construcción colectiva del conocimiento, el planteo de actividades en clave de resolución de problemas, entre otras. En tal sentido, las unidades curriculares que integran este campo podrán combinar un tiempo de cursada presencial en el instituto, el que podrá asumir el formato pedagógico de taller o ateneo, y un tiempo de inserción progresiva en campo asumiendo otros formatos tales como Trabajo de Campo y Práctica Docente. Esto último podrá ser según corresponda a la propuesta pedagógica del espacio, tanto en escuelas asociadas y sus modalidades del nivel para el que se forma como en diversas organizaciones sociales de la comunidad, a fin de lograr un involucramiento creciente del estudiante en la vida de las instituciones u organizaciones que se trate.

Por lo anterior, podrá comenzar con un trabajo de campo para el desarrollo de las capacidades de observación, entrevista, escucha, registro, documentación, comparación, análisis y sistematización de la información recabada. Luego, continuar con las primeras prácticas docentes mediante ayudantías iniciales en el aula o en programas especiales, colaboraciones diversas en actos escolares, carteleras, biblioteca, actividades y proyectos con la comunidad, extensión cultural, etcétera. Al año siguiente, podrán sumar prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados hasta culminar en la Residencia Pedagógica con la planificación y puesta en marcha de proyectos de enseñanza integrados, abarcativos y extendidos en el tiempo. Se recomienda que las escuelas asociadas u organizaciones sociales en las que se realicen las prácticas de Residencia Pedagógica sean de diverso contexto sociocultural, a fin de enriquecer la experiencia pedagógica y didáctica del practicante y contribuir a la construcción de saberes pedagógicos situados.

Asimismo, la incorporación de las Nuevas Tecnologías Educativas y las Tecnologías de la Comunicación y la Información en el ámbito educativo amerita que la Residencia Pedagógica incluya el diseño e implementación de proyectos o planificaciones de enseñanza que puedan desarrollarse bajo criterios de la Educación Híbrida y/o Educación a Distancia según los recursos tecnológicos disponibles, la edad y situación contextual de los sujetos de aprendizaje. En tal sentido, los estudiantes podrán diseñar

clases que visibilicen procesos formativos a distancia, organizando y desarrollando el contenido, planteando las actividades y promoviendo las comunicaciones e interacciones entre docente y estudiantes, estudiantes entre sí, y, especialmente, el estudiante con las actividades autónomas y personalizadas de aprendizaje. La práctica como eje vertebrador se apoyará en un conocimiento integral de los destinatarios.

Para generar mayor integración entre los campos de la Formación y poner en valor las experiencias del campo de la Formación en la Práctica Profesional, es importante que cada jurisdicción provincial avance sobre propuestas de trabajo y evaluación, en torno al campo de la Formación en la Práctica Docente, que involucre también a la Didáctica General y a las Didácticas Específicas, para lograr un trabajo interdisciplinar acerca de los posibles modos de abordar la enseñanza, pensando y construyendo propuestas colectivas e innovadoras para ser desarrolladas en el nivel educativo para el cual se está formando docentes..

En términos de currículum en acción, se requiere afianzar la articulación de los institutos superiores con las escuelas asociadas y organizaciones sociales de la comunidad, sean de educación inicial, primaria o secundaria, o de modalidades de enseñanza específicas según corresponda. La Res. CFE 30/ 07 enuncia dentro de las funciones del sistema formador, el Apoyo Pedagógico a las Escuelas (APE), la cual permite superar el enfoque aplicativo y favorece el desarrollo de proyectos pedagógicos colaborativos que posibilitan, simultáneamente, la actualización y mejora de la enseñanza y los aprendizajes en la institución formadora y en las escuelas asociadas u organizaciones sociales de la comunidad.

Por ello, se trabajará en redes sistemáticas y articuladas con las escuelas asociadas y organizaciones de la comunidad. Las mismas deberán responder a un conjunto de variedad de características: urbanas, periurbanas y/o rurales, de localización céntrica y/o periférica, de diversa dotación de recursos, de contextos socioculturales diferentes, etcétera. De esa manera se propicia el tratamiento de las diferencias y el enriquecimiento de las experiencias docentes. Es de fundamental importancia que, a lo largo de su trayecto formativo, los estudiantes tengan distintas oportunidades de interactuar con realidades heterogéneas y de intercambiar aprendizajes en distintos ambientes y con distintos sujetos. La integración de redes fortalece las relaciones interinstitucionales en intercambios pedagógicos fructíferos entre el instituto superior y las escuelas u organizaciones asociadas. Así, los proyectos

consensuados y articulados interinstitucionales permitirán experiencias de innovación y de experimentación que beneficien no solo a las instituciones u organizaciones, sino a todos los sujetos involucrados en la red.

Lo anterior implica la participación activa de los docentes de las escuelas en tanto co-formadores, en un proyecto compartido, que involucra al tramo de la formación en el cual los futuros docentes desarrollan sus primeras experiencias docentes. En tal sentido, los docentes co-formadores tienen una especial importancia en la formación de los futuros docentes, puesto que:

a. aparece como el primer nexo entre la escuela asociada y los estudiantes del instituto superior, constituyéndose como el referente desde el cual se puede lograr un vínculo directo con el proyecto institucional, el estilo y los ritmos de trabajo, etcétera. Esto les facilita a los estudiantes en formación –en distinto grado de profundidad según el momento formativo en el cual estén– contextualizar la realidad particular de la escuela y adecuar tanto sus fuentes de información como sus propuestas pedagógicas- didácticas;

b. es el nexo entre la clase de la escuela asociada y los estudiantes del instituto superior, en tanto puede acercar sus propias experiencias con el grupo, sus apreciaciones y diagnóstico y fundamentar por ello la pertinencia o no de ciertas propuestas de intervención desde la enseñanza;

c. es parte de un equipo de trabajo formado por docentes y profesores del instituto superior entre cuyas funciones más importantes está la de favorecer el aprendizaje del rol, acompañar las reflexiones, brindar criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y propuestas didácticas, diseñar junto a los estudiantes del instituto nuevas experiencias, sistematizar criterios para analizar la propia práctica, etcétera.

La formación en la práctica debe ser acompañada, apoyada y supervisada por los profesores de prácticas y los docentes co-formadores y, según corresponda para cada caso, por los directores de las escuelas asociadas. En todo este proceso, se analizará en conjunto la responsabilidad y el compromiso profesional, capacidad crítica, la iniciativa y creatividad, la fundamentación de decisiones pedagógicas, el dominio conceptual de los contenidos de enseñanza y el sentido práctico contextualizado de los estudiantes en formación.

La experiencia de vida escolar, las prácticas de enseñanza de los docentes de las escuelas y las prácticas de enseñanza de los propios estudiantes y docentes de los institutos superiores se constituyen en fuentes de conocimiento y reflexión para la formación. Son instancias únicas en las que se produce un saber diferencial: "saber pedagógico situado". Sin embargo, a este saber no siempre se lo somete a procesos de validación y sistematización que permitan trascender el ámbito del saber de oficio. Otra de las funciones del Sistema Formador que enuncia la Res. CFE 30/07 es el desarrollo de la investigación de áreas o temas vinculados con la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente. El fortalecimiento de esta función posibilita la producción de conocimiento pedagógico y sustenta la mejora de las prácticas de enseñanza para la mejora de los aprendizajes en la totalidad del sistema educativo. Los institutos superiores, en articulación con las jurisdicciones, podrán llevar adelante proyectos de investigación que involucren a los docentes de la institución formadora y de las escuelas y organizaciones sociales asociadas, como, del mismo modo, proyectos que involucren a los estudiantes de nivel superior mediante ayudantías que serán reconocidas como "experiencias alternativas de formación".

4.3. Transversalidad de conocimientos en los campos de la Formación Docente Inicial

La transversalidad es una estrategia que se utiliza en los abordajes curriculares, mediante la cual ciertos contenidos tienen que estar presentes en todas las unidades curriculares que lo integran. Esto obedece a la importancia que se le asigna garantizar una formación humana integral a los sujetos de los niveles y una formación académica que permita a los docentes en ejercicio elaborar y participar de proyectos institucionales en los establecimientos educativos de los niveles obligatorios.

De las normativas nacionales vigentes

- **Educación Sexual Integral *(Ley 26.150).*** En cumplimiento de las actuales regulaciones sobre la Educación Sexual Integral en la Formación Docente Inicial, además de lo establecido en el Campo de la Formación General, se establece su tratamiento como contenido transversal, durante toda la formación docente inicial, a fin de dar cumplimiento a lo establecido en la Res. CFE 340/18 en cuanto al enfoque integral e in

IF-2024-93107645-APN-ESED#MCH

Núcleos de Aprendizaje Prioritarios establecidos para cada uno de los niveles obligatorios.

- **Alimentación Saludable *(Ley 27.642).*** En cumplimiento de la Promoción de la Alimentación Saludable en los establecimientos educativos de los niveles obligatorios, es preciso que la Formación Docente Inicial forme transversalmente en conocimientos que contribuyan al desarrollo de hábitos de alimentación saludable en las infancias y adolescencias, y advierta sobre las posibles consecuencias de la alimentación inadecuada.

- **Educación Ambiental Integral *(Ley 27.621).*** La EAI en los niveles obligatorios implica una mirada y formación integral que contribuya a la toma de conciencia sobre el medioambiente, su cuidado y el ejercicio de derecho a un ambiente sano, digno y diverso.

De futuras normativas nacionales

Los diseños curriculares de cada una de las jurisdicciones serán actualizados en los plazos establecidos para su revisión en la presente Resolución y deberán incorporarse aquellas normativas que tengan incidencia directa en los niveles educativos obligatorios del sistema. En tal sentido, deberán contemplarse las temáticas pertinentes de dichas regulaciones, con tratamiento transversal, en los campos de la Formación Docente Inicial, con la finalidad de que los futuros docentes tengan los conocimientos necesarios para garantizar la enseñanza en los niveles correspondientes.

4.4. Acerca de la articulación entre los campos de la formación

Para que las prácticas pedagógicas asuman el sentido expuesto es indispensable que la Formación Docente Inicial en su conjunto se comprometa con la articulación de saberes al interior de cada campo y entre los campos de la formación. Ello permite detectar vacancias y reiteraciones, revisar la propuesta curricular y facilitar las trayectorias formativas.

A fin de efectivizar la articulación de la Formación Docente Inicial se presentan posibles propuestas de enseñanza que pueden ser diseñadas institucionalmente:

- **Jornadas de talleres:** Destinadas a acrecentar el desarrollo de formas de conocimiento basadas en la exploración, la producción y la expresión de los estudiantes y considerando los requerimientos de los niveles y modalidades para las que se forma.
- **Seminarios temáticos intensivos:** Destinadas al tratamiento problematizado de los contenidos transversales: ESI, DDHH, Educación ambiental, Alimentación saludable y otras que puedan integrar las agendas contemporáneas y requieren ser abordadas por la formación inicial.
- **Seminario de profundización temática:** Destinado al tratamiento problematizado desde diversas perspectivas disciplinares pertenecientes al campo de la formación específica y/o de la formación general de hechos o situaciones del mundo socio-político-cultural local, regional, nacional o global que interpelan a la Formación Docente Inicial y a los niveles obligatorios del sistema educativo en su conjunto.

Se sugiere que estas instancias formativas sean programadas por los docentes a través de la formulación de proyectos integrados entre las disciplinas intervinientes. La participación de los estudiantes en estas instancias puede ser calificada por el sistema de créditos, otorgándose un reconocimiento por la intervención activa en las propuestas y por la producción, afianzamiento e integración de saberes teórico-prácticos relevantes y pertinentes.

Título 5. Acerca de los formatos pedagógicos de las Unidades Curriculares

Se entiende por “unidad curricular” a aquellas instancias curriculares que -adoptando la educación presencial, la educación híbrida y diversos formatos pedagógicos- forman parte constitutiva del diseño curricular, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes. Los formatos pedagógicos son alternativas para la organización de la tarea pedagógico-didáctica de las distintas unidades curriculares.

A fin de favorecer la vinculación con el objeto de conocimiento y su enseñanza en relación con los niveles para los que se forma se establece que, al menos un 40% de las unidades curriculares asuman formatos pedagógicos diferenciados y alternativos al de asignatura/materia. Resulta necesario variar los formatos para que los futuros docentes

cuenten con más herramientas didácticas que les permitan asumir los desafíos político-pedagógicos presentes en los niveles obligatorios.

5.1. Formatos pedagógicos

Materias o asignaturas: definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de valor troncal para la formación. Ejercitan a los estudiantes en los métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional. Sus características definen que pueden adoptar la periodización anual o cuatrimestral.

Seminarios: son instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional. Estas unidades permiten el cuestionamiento del "pensamiento práctico" y ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica, como usuarios activos de la producción del conocimiento. Se adaptan bien a la organización cuatrimestral, atendiendo a la necesidad de organizarlos por temas/ problemas.

Talleres: unidades curriculares que apuntan al desarrollo de capacidades para el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones para encararlos. Es una instancia de experimentación para el trabajo en equipos, lo que constituye una de las necesidades de formación de los docentes. Su organización es adaptable a los tiempos cuatrimestrales.

Trabajos de campo: espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realización de trabajos de indagación en terreno e intervenciones en campos acotados para los cuales se cuenta con el acompañamiento de un profesor/tutor. Es importante que, durante el desarrollo curricular, los sucesivos trabajos de campo recuperen las reflexiones y conocimientos producidos en los períodos anteriores, pudiendo ser secuenciados en períodos cuatrimestrales.

Prácticas docentes: trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas y en el aula, desde ayudantías iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados hasta la residencia docente con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo. Su carácter gradual y progresivo determina la posibilidad de organización cuatrimestral, en una secuencia articulada a lo largo del plan de estudios.

Módulos: representan unidades de conocimientos completas en sí mismas y multidimensionales sobre un campo de actuación docente, proporcionando un marco de referencia integral, las principales líneas de acción y las estrategias fundamentales para intervenir en dicho campo. Pueden ser especialmente útiles para el tratamiento de las modalidades educativas en la formación docente orientada. Por sus características, se adapta a los períodos cuatrimestrales, aunque pueden preverse la secuencia en dos cuatrimestres, según sea la organización de los materiales.

Ateneo: propone un contexto grupal de aprendizaje en el que se debaten y fundamentan alternativas de resolución a problemas específicos y situaciones singulares. Se constituye en una instancia para el trabajo colaborativo y el ejercicio de la reflexión crítica sobre la práctica. Por sus características se adapta mejor a períodos cuatrimestrales.

Laboratorio: está destinado, prioritariamente, al aprendizaje de contenidos procedimentales vinculados, en especial, con los espacios curriculares de Ciencias, Tecnología, Lenguas Extranjeras, entre otros. Está centrado en la realización de experiencias que dan lugar a la formulación de hipótesis, el desarrollo de procesos de demostración, la elaboración de conclusiones y generalizaciones a partir de la obtención de resultados. Según la disciplina, se adapta a períodos cuatrimestrales o anuales.

5.2. Formatos pedagógicos combinados

Es posible que una misma Unidad Curricular asuma la combinación de dos formatos pedagógicos, siempre que cada uno conserve su particularidad para favorecer el logro de los objetivos de aprendizaje y las formas correlativas de evaluación. La combinación de dos modos de organizar la enseñanza se adapta a períodos anuales, de modo que cada formato aporte o potencie el desarrollo de la unidad curricular.

5.3. Unidades Curriculares opcionales

La inclusión de este tipo de unidades curriculares facilita a los futuros docentes poner en práctica su capacidad de elección dentro de un repertorio posible. Permite que los estudiantes direccionen la formación dentro de sus intereses particulares y facilita que los institutos realicen adecuaciones al diseño curricular atendiendo a la definición

de su perfil específico. Puede presentarse en diversos formatos pedagógicos como asignaturas, talleres o seminarios y se adapta a períodos cuatrimestrales o anuales.

CAPÍTULO VI. SOBRE LA INCORPORACIÓN DE LA EDUCACIÓN HÍBRIDA EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

La formación docente, como práctica que se actualiza frente a los desafíos que plantea la dinámica social, incorpora el desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Resulta evidente el avance que estas tuvieron en los últimos años y su relevancia en el desarrollo de la enseñanza durante el período de pandemia. Estas experiencias de enseñanza, aprendizaje y evaluación deben recuperarse y potenciarse en la Formación Docente Inicial. Incorporar la Educación Híbrida implica considerar la introducción de nuevas oportunidades y experiencias de formación para otorgar mayor flexibilidad en el cursado de las distintas unidades curriculares, promover el trabajo autónomo de los estudiantes y contribuir a sostener las trayectorias formativas.

La Educación Híbrida integra métodos de enseñanza presencial y remota mediante diversas plataformas interactivas. Este modelo propone una alternancia entre las clases presenciales en los ISFD y las sesiones virtuales con el fin de ampliar las oportunidades educativas. El objetivo es fomentar un aprendizaje sincrónico o asincrónico que sea inclusivo para todos los estudiantes y que permita sostener trayectorias reales en los tiempos que requiere la formación de nivel superior. Los modelos híbridos no proponen desplazar el rol de los educadores ni reducir la importancia de la presencia física, sino disponer de las nuevas oportunidades que ofrecen las tecnologías digitales y mejorar la capacidad de respuesta a las necesidades individuales de los estudiantes. Se trata de promover una transformación digital educativa mediante el uso innovador de herramientas y enfoques pedagógicos.

La organización que se propone para la actualización de los diseños curriculares jurisdiccionales de todas las carreras de Formación Docente Inicial que forman para los niveles obligatorios contempla la reconfiguración de la enseñanza y de los aprendizajes, decisión que, tal como se ha explicado, se funda en el tiempo transcurrido, en las experiencias educativas a distancia que tuvieron lugar durante y después de la

pandemia y en los encuadres que emanan del marco normativo vigente. **Debido a lo expuesto, se incorpora en la Formación Docente Inicial la posibilidad de incluir Educación Híbrida, hasta un máximo de 50% de actividades a distancia.** En este sentido, cada jurisdicción, con un claro diagnóstico de necesidades y recursos disponibles, tanto por parte de docentes como de estudiantes, resolverá el porcentaje de actividades a distancia asignado a la elaboración y desarrollo de sus diseños curriculares, atendiendo a:

- El porcentaje de la carga horaria combinada (presencial/distancia) podrá calcularse sobre la totalidad del diseño curricular, sobre los campos de enseñanza o sobre las unidades curriculares.
- La carga horaria total correspondiente al Campo de la Formación en la Práctica Profesional queda exceptuado de propuestas pedagógicas de Educación Híbrida en sus unidades curriculares, tal como lo establece la LEN, art.75o, inciso b): "el desarrollo de prácticas docentes de estudios a distancia deberá realizarse de manera presencial".

CAPÍTULO VII. FLEXIBILIDAD Y EVALUACIÓN CURRICULAR

7.1. Acerca de la evaluación curricular

La propuesta del diseño curricular no es el instrumento exclusivo de la definición y mejora de la formación del profesorado. La organización y dinámica institucional es, también, parte fundamental del proceso formativo. En otros términos, el ambiente organizacional, su dinámica y sus reglas no son factores aleatorios y son parte del mensaje de formación, determinando en buena medida los procesos y productos de aprendizaje. El esfuerzo por actualizar o cambiar el currículo tiene efectos limitados en el tiempo si no se acompaña de un fortalecimiento del ambiente y organización del contexto de formación, facilitando la construcción de experiencias significativas y variadas de aprendizaje.

Desde la dimensión externa, la gestión deberá ampliar la visión por fuera de las fronteras del espacio físico y social del Instituto Superior, desarrollando instituciones abiertas al contexto y trabajando junto a las redes sociales y escolares, que dinamicen

el proceso de formación, en una gestión participativa y conjunta. En este caso, habrá que considerar las relaciones intrínsecas con las escuelas asociadas donde se realicen las experiencias compartidas de prácticas docentes y las residencias pedagógicas.

La gestión integral incluye el seguimiento y evaluación del propio currículum. Los diseños curriculares, las propuestas formativas y el desarrollo del currículo debe ser siempre objeto de análisis, reflexión y evaluación, tendiendo a su mejora permanente.

La evaluación del currículum hace hincapié en el perfeccionamiento de la formación del estudiante y en la mejora de la calidad de la enseñanza. En este sentido, se enfatiza la necesidad de perfeccionar los procesos de enseñanza, así como la necesidad de valorar, en base a criterios previamente definidos, la calidad de la formación de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la evaluación es tanto un problema político como técnico y ético.

Las políticas de formación docente deberán garantizar los mecanismos de revisión sistemática de las condiciones institucionales y organizativas que hagan posible y fortalezcan la calidad de la formación ofrecida como también la actualización perfectiva de su enseñanza.

Con el fin de establecer plazos que permitan acompañar el desarrollo curricular y la mejora en la calidad de la enseñanza, los diseños curriculares jurisdiccionales tendrán una validez de 5 (cinco) años como máximo.

La evaluación debe ser una tarea y un proceso permanente, en forma mancomunada entre las instituciones y las jurisdicciones, incluyendo los siguientes momentos:

- Recoger, en forma sistemática, informaciones sobre la apropiación del currículum, tanto cuantitativas como cualitativas (datos, cuestionarios, programas, experiencias, etcétera).
- Tomar decisiones y definir las características de los cambios necesarios para su mejora, tanto en las necesidades de fortalecimiento pedagógico de los docentes, como en los apoyos para los estudiantes, o en la gestión y desarrollo de la organización.
- Durante la implementación de los cambios, realizar un seguimiento y recolección de informaciones para analizar acerca de su eficacia de cambios.

- Al finalizar una cohorte completa de un plan de estudios, sistematizando y analizando las informaciones para decidir sobre la calidad de la formación de sus egresados.

7.2. Acerca de la evaluación y acreditación de los aprendizajes

Una referencia de fundamental importancia debe realizarse acerca del seguimiento y evaluación de los aprendizajes en las distintas unidades curriculares. La diversidad de sus formatos se corresponde con diversidad de propuestas de evaluación. No es lo mismo evaluar la comprensión de materias o asignaturas que evaluar los progresos en talleres, seminarios, módulos independientes u optativos o prácticas docentes. Los dispositivos pedagógicos de formación deberán ser revisados y renovados críticamente.

En términos generales, es muy recomendable promover el aprendizaje activo y significativo para los estudiantes, a través de estudio de casos, análisis de tendencias, discusión de lecturas, resolución de problemas, producción de informes orales y escritos, trabajo en bibliotecas y con herramientas informáticas, contrastación y debate de posiciones.

Las metodologías de trabajo independiente, de investigación documental, de uso de instrumentos informáticos, la elaboración de informes escritos, los trabajos con tablas y bases de datos, la elaboración de planes de acción en tiempos determinados con elección de alternativas, de ejercicios de expresión y comunicación oral, los trabajos de campo, entre otros, son aún muy escasos. Ellos brindan la posibilidad de desarrollar la autonomía de pensamiento y métodos de trabajo intelectual necesarios para el desarrollo profesional. Los mismos deberían ser sistemáticamente ejercitados, contribuyendo, así también, a disminuir las brechas resultantes de las desigualdades en el capital cultural de los estudiantes.

En particular, en el caso de la formación de los docentes, es necesario fomentar el juicio metódico en el análisis de casos y la transferibilidad de los conocimientos a la acción. Esta es una de las claves pedagógicas para su formación, facilitando bases sólidas para las decisiones fundamentadas y reflexivas en situaciones reales.

La existencia de circuitos educativos diferenciados y la profunda disparidad en la participación de los bienes simbólicos socialmente construidos demanda valorar

atributos que hacen al adecuado desempeño de los docentes en el mundo del trabajo, tales como:

- sensibilidad para interpretar, desde sólidos enfoques ético-político-pedagógicos, la diversidad y desigualdad en la disposición de recursos simbólicos;
- capacidad para afrontar problemas y diseñar dispositivos de intervención pedagógica que se sustenten en la equidad de oportunidades;
- capacidad para proceder con responsabilidad, honestidad e iniciativa;
- aptitud para el trabajo en equipo, compartiendo problemas, diagnósticos y mediaciones didácticas, entre otras.

Estas disposiciones individuales y grupales deben ser evaluadas como formas de trabajo que reflejen las situaciones de la vida real, desafiando a los estudiantes a poner a prueba aquello que han aprendido. Este enfoque de la evaluación rebasa los límites convencionales de constatación del dominio de saberes teóricos y/o procedimentales para dar lugar a la ponderación de actitudes profesionales en línea con los ideales político-normativos que encuadran y orientan el sistema educativo en su conjunto y la educación obligatoria en particular.

Si bien es cierto que el sistema educativo, en todos sus niveles, requiere de sistemas de acreditación para la certificación de saberes, es necesario no confundir estos procedimientos con evaluación formativa para la mejora continua. No debemos confundir el evaluar-calificar-acreditar-promocionar con el aprender. Calificar-acreditar-promocionar es una condición necesaria al sistema, se sostiene en la recopilación de unas evidencias -que operan como fotos de un film continuado- para responder a criterios y estándares de certificación.

El reconocimiento de esta distancia entre evaluar-calificar-acreditar-promocionar y los aprendizajes permite explorar y ensayar nuevas formas de evaluación que pongan en juego fundamentos y argumentos que sustentan decisiones e intervenciones situadas y a su vez, o recíprocamente, interpelan las decisiones adoptadas. Desde esta perspectiva, la evaluación que llevan adelante los docentes tiene como propósito instalar una evaluación formativa que acompañe las trayectorias de los estudiantes desde la implementación del currículum. Se trata de una evaluación que integra la autoevaluación, la coevaluación y la retroalimentación sobre la base de matrices que cualifiquen logros.

7.3. Acerca de la incorporación del sistema de créditos

La flexibilidad en el cursado y en la acreditación de las distintas unidades curriculares, dinamizando el proceso de aprendizaje, debe convertirse en una práctica real y efectiva en todos los institutos de formación docente inicial. Por lo tanto, se recomienda la revisión del Régimen Académico Marco (RAM) y de los procedimientos administrativos para asegurar trayectos formativos acordes a las condiciones contextuales.

La actividad académica de los estudiantes de profesorado no es regulada sólo por los contenidos del diseño curricular. Las prácticas pedagógicas y las experiencias en las que ellos participan son el vehículo por medio del cual esos conocimientos son transmitidos, dando forma y significado a dichos conocimientos. Es de fundamental importancia que el currículum “en acción” adquiera una fluida dinámica, que deje de ser una rígida e irreflexiva aplicación del diseño curricular o un requerimiento burocrático a ser evitado que se dirige, casi sin otro destino, hacia la continuidad de la acción repetitiva del docente, dictada por la tradición.

Se establece que una parte de los diseños curriculares jurisdiccionales estén definidos por el sistema de créditos. Estos se refieren a la relación entre la distribución del tiempo destinado a la asimilación del aprendizaje y la acreditación de conocimientos y capacidades.

El sistema de créditos permite considerar en los diseños curriculares una serie de actividades menos escolarizadas pero promovidas en las instituciones formadoras, dirigidas a ampliar las oportunidades culturales de los estudiantes, reconocer experiencias previas compatibles con la formación elegida, generar condiciones de equidad y fortalecer la progresiva autonomía de los estudiantes en el marco de un proceso de formación profesional.

Llamaremos “experiencias alternativas de formación" a aquellas que no integran formalmente el currículum de las carreras, pero contribuyen a la formación integral de los estudiantes, quienes deciden libremente su participación. Las siguientes son algunas de las formas que pueden asumir estas experiencias y que estarán, en cada caso, sujetas a evaluación a los efectos de su reconocimiento y asignación de créditos:

- **Actividades laborales y/o trayectorias formativas en la educación no formal:** se trata del reconocimiento de saberes previos que el estudiante adquirió en el

mundo laboral o por fuera de la educación formal y que resultan compatibles con los saberes requeridos por el diseño curricular. A los efectos de la certificación, es posible solicitar una prueba de desempeño, la presentación de credenciales de actuación, certificaciones de trabajo u otras formas que permitan el reconocimiento de saberes y la asignación de créditos.

- **Conferencias y coloquios:** encuentros de aprendizaje con especialistas invitados, sobre temáticas relativas a los contenidos que se están desarrollando en los distintos cursos. A los efectos de la acreditación, las conferencias y coloquios requieren generar un trabajo de producción posterior.

- **Talleres y seminarios organizados por la institución formadora:** encuentros cuya finalidad es efectivizar la articulación entre los campos de la formación. Posibilitan la problematización, producción, profundización e integración teoría-práctica. A los efectos de la acreditación no es suficiente con la presencia, los estudiantes deberán realizar producciones (textos escritos, exposiciones orales, diagramas, etcétera) que den cuenta de procesos de integración y transferencia de conocimientos.

- **Seminarios de intercambio y debate de experiencias:** encuentros de presentación de experiencias, de informes de estudios de campo, de trabajos monográficos, posters, proyectos didácticos y otras modalidades, con debate de sus desarrollos y conclusiones. A los efectos de la acreditación, estas alternativas pueden sustituir formas convencionales de evaluación dirigidas a la constatación de saberes teóricos.

- **Ciclos de arte**: actividades del mundo de las artes (teatro, música, cine, etcétera) realizadas dentro del propio instituto u orientadas dentro de la agenda de actividades culturales que se ofrecen en el espacio geográfico en el que se inserta el Instituto y a las que se sugiere concurrir con algún trabajo previo y posterior. A los efectos de la acreditación se considerará la elaboración previa que promueve el aprovechamiento integral de la experiencia y el trabajo posterior que recoge la experiencia vivida y la integra a los conocimientos desarrollados en la institución formadora.

- **Congresos, jornadas, talleres:** actividades académicas sistematizadas que, organizadas por los Institutos Superiores y/o las escuelas asociadas o por otro tipo de instituciones reconocidas permiten, aún antes del egreso, vincular a los estudiantes

con el mundo académico y la producción original y vivenciar de manera temprana los actuales desafíos del desarrollo profesional.

- **Prácticas socio-comunitarias:** actividades de servicio a la comunidad que realizan los estudiantes, supervisados y orientados por los equipos docentes, y que están estrechamente integradas con los saberes requeridos por las propias unidades curriculares en las que estas prácticas se desarrollan. A los efectos de la acreditación, con el registro de la participación sostenida y responsable, el estudiante podría elaborar un informe de actuación con fundamentos adecuados.

- **Ayudantías:** son experiencias que desarrollan los estudiantes avanzados, en las que acompañan al docente a cargo de una unidad curricular y participan en las actividades de programación, enseñanza, seguimiento y evaluación de los aprendizajes. También es posible que los estudiantes integren, en calidad de ayudantes, un proyecto de investigación educativa, de modo de complementar su formación docente con la producción de conocimiento pedagógico. El logro de los objetivos y el cumplimiento de las tareas y de los criterios es condición para la asignación de créditos.

- **Tutores pares:** es una actividad en la que los estudiantes en acción son destinatarios y protagonistas de su formación como docentes, desde que ingresan al instituto hasta que finalizan el proceso, sea como tutorados o tutores. Como posibilidad para su acreditación, el tutor elabora un informe en el que constan: tutorados, periodicidad de encuentros, tiempo asignado y otros elementos que se consignen relevantes.

- **Participación en proyectos de investigación:** el trabajo de investigación suele incorporar la figura de “investigador en formación” para designar la participación de un novel en un proyecto de investigación. Tal como con las ayudantías el logro de los objetivos y el cumplimiento de las tareas y de los criterios es condición para la asignación de créditos.

7.4. Sistema de asignación de créditos

La asignación de créditos a las experiencias alternativas de formación requerirá, en cada caso, la valoración de las características específicas de las mismas y el cumplimiento de instancias de evaluación que permitan certificar el aprendizaje y su

pertinencia con el proceso formativo en el cual se incluyen. La participación en una experiencia alternativa de formación siempre es electiva, a instancias e iniciativa del estudiante, quien decide o propone qué actividades son de su interés. El docente a cargo de la unidad curricular requerida tendrá a su cargo la evaluación de la experiencia y, a su término, el otorgamiento o no de los créditos correspondientes.

Este tipo de actividades, menos "escolarizantes" y más propias de la educación superior, constituyen herramientas para las propuestas de los docentes de profesorados (en forma individual o en conjunto con otros profesores) y se presentan como contenido y experiencia sustantivas de la formación en sí misma, fortaleciendo el desarrollo reflexivo de profesionales autónomos.

Se establece que **1 (un) crédito equivale a 16 horas reloj**, ya que es la unidad mínima asignada a una unidad curricular. De allí que las carreras de profesorado, cuya carga horaria total se establece **en 2300 a 2800 horas reloj**, equivalen entre **143 y 162 créditos totales.**

Podrá acreditarse como experiencia alternativa de formación hasta un 25% de la totalidad de créditos de la carrera, distribuido entre los tres campos de la formación, es decir que ningún campo puede resultar acreditado en su totalidad por el sistema de créditos. La cantidad de créditos que se otorguen al cumplimiento de una experiencia alternativa de formación queda a criterio del docente a cargo de la unidad curricular requerida, el que deberá fundamentar la decisión adoptada a fin de preservar la justicia, validez y fiabilidad del proceso.

La acreditación que dispone el docente puede ser sobre la totalidad o sobre un porcentaje de la unidad curricular requerida, siempre en observancia del porcentaje máximo establecido.

CAPÍTULO VIII. TITULACIONES

La Res. CFE 24/07 establecía el listado de las denominaciones de títulos para las carreras de formación docente.

La Res. CFE 74/08 sustituye este capítulo VI y establece un nuevo listado de denominaciones de títulos para las carreras de formación docente.

La Res. CFE 83/09 incorpora los profesorados de Educación Superior.

La Res. CFE 183/12 establece modificaciones a la Res. CFE 74/08.

CAPÍTULO IX. REQUISITOS PARA LA PRESENTACIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES JURISDICCIONALES

Para la presentación de las jurisdicciones de los diseños curriculares de la Formación Docente Inicial, tendrán que considerarse:

Res. ME 2170/08. Art. 5° El otorgamiento de la validez nacional requiere con carácter obligatorio y como parte del trámite correspondiente ante el DEPARTAMENTO DE VALIDEZ NACIONAL DE TÍTULOS Y ESTUDIOS, de un informe técnico que justifique en cada caso su procedencia. A tal efecto, el INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE deberá conformar la 'COMISIÓN FEDERAL DE EVALUACIÓN' ('LA COMISIÓN') que tendrá a su cargo la verificación del cumplimiento de los requisitos establecidos en el artículo 2° de la presente resolución.

Res. SE 44/09: Aprobar el Reglamento al que deberá ajustar su funcionamiento la Comisión Federal de Evaluación creada por la Resolución Ministerial N° 2170/08, que como Anexo integra la presente resolución.

Anexo. Artículo 1°: La Comisión Federal de Evaluación verifica el cumplimiento de los Acuerdos Federales del Consejo Federal de Educación, relativos a requisitos y condiciones curriculares e institucionales que deben cumplir los diseños curriculares y/o planes de estudios Jurisdiccionales, como instancia previa y obligatoria para la validez nacional de sus títulos y certificaciones.

La R. M. E. 1892/16 Aprobar procedimiento para la tramitación de las solicitudes de validez nacional de títulos y certificados. (Deroga la R. ME 1588/12) ANEXO: Componentes básicos exigidos para la presentación de los Diseños Curriculares en las solicitudes de Validez Nacional de Títulos y Certificados.

ANEXO: Procedimiento para la tramitación de las solicitudes de validez nacional de los títulos y certificados correspondientes a estudios presenciales de formación docente en nuevas localizaciones y/o para nuevas cohortes.

La R. M. E. 2470/17 Modifica la R. M. E. 1892/16 Modificar el artículo séptimo del Anexo IF-2016-01912206-APN- - DVNTYE#ME de la Resolución Ministerial N° 1892/16, quedando redactado de la siguiente manera: “séptimo: los títulos y certificados que emitan los institutos de Educación Superior deberán mencionar la normativa Jurisdiccional que aprobó el diseño curricular y su implementación, y la Resolución Ministerial que otorgó la validez nacional del título”.

Modificar el artículo quinto del Anexo IF-2016-01912633-APN- - DVNTYE#ME de la Resolución Ministerial N° 1892/16, quedando redactado de la siguiente manera: “quinto: los títulos y certificados que emitan los Institutos de Educación Superior deberán mencionar la normativa Jurisdiccional que aprobó el diseño curricular y su implementación, y la Resolución Ministerial que otorgó la validez nacional del título”.

La solicitud deberá realizarse un año antes de la cohorte de inicio de su implementación (R ME 1892/16).

Los equipos técnicos curriculares jurisdiccionales:

- Tendrán un rol fundamental para convocar a los institutos superiores, cuyas carreras se encuentren en proceso de elaboración de sus diseños curriculares, para que aporten sus conocimientos, perspectivas y experiencias.
- Brindarán orientaciones que promuevan intercambios y actualizaciones a fin de que los Diseños Curriculares se ajusten a normativas nacionales y jurisdiccionales, y respondan a características y/o demandas contextuales y regionales.
- Solicitarán asesoramiento al INFoD, a través de la Coordinación de Desarrollo Curricular, a fin de acompañar y orientar el proceso.

República Argentina - Poder Ejecutivo Nacional
AÑO DE LA DEFENSA DE LA VIDA, LA LIBERTAD Y LA PROPIEDAD

Hoja Adicional de Firmas
Informe gráfico

Número: IF-2024-93207645-APN-INFD#MCH

CIUDAD DE BUENOS AIRES
Jueves 29 de Agosto de 2024

Referencia: Resolución CFE N°476/2024. ANEXO. Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial.

El documento fue importado por el sistema GEDO con un total de 41 pagina/s.

Digitally signed by GESTION DOCUMENTAL ELECTRONICA - GDE
Date: 2024.08.29 15:06:09 -03:00

Martín Conrado MÜLLER
Director Ejecutivo
Instituto Nacional de Formación Docente

Digitally signed by GESTION DOCUMENTAL ELECTRONICA - GDE
Date: 2024.08.29 15:06:10 -03:00